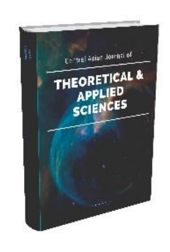


CENTRAL ASIAN JOURNAL OF THEORETICAL AND APPLIED SCIENCES

Volume: 03 Issue: 07 | Jul 2022 ISSN: 2660-5317
https://cajotas.centralasianstudies.org

Принципы Создания Модели Формирования Иноязычной Речевой Компетенции Школьников

Сабирова Гулноза Садиковна
И.о.доцент кафедры «Английского языка» Национального исследовательского университета «Ташкентского института инженеров ирригации и механизации сельского хозяйства»

Received 24th May 2022, Accepted 13th Jun 2022, Online 2nd Jul 2022

Аннотация: *В статье рассматриваются принципы создания модели формирования иноязычной речевой компетенции школьников. Ведущими принципами являются принцип диалогичности между субъектами учебной деятельности, принцип взаимосвязанного обучения основным видам речевой деятельностив образовательном Веб-пространстве, принцип проблемности обучения в образовательном Веб-пространстве, принцип компетентностного подхода и принцип личностно-ориентированного обучения, которые подробно описываются в данной статье.*

Ключевые слова: *иформационные технологии, Веб-пространство, принципы, формирование иноязычной речевой компетенции, аудирование, говорение, чтение, письмо.*

Формирование иноязычной речевой компетенции школьников с использованием Веб-технологий реализуется на основе определенных алгоритмов действий, ведущих к достижению цели. Планирование алгоритмов действий осуществляется на основе метода моделирования, который способствует, по мнению Э.Г.Азимова и А.Н.Щукина, поиску оптимального варианта обучения, позволяющего проектировать различные модели обучения. Ю.З.Кушнера считает, что «существенными признаками модели являются: наглядность, абстракция, элемент научной фантазии и воображения, использование аналогии как логического метода построения. Иными словами, модель представляет собой гипотезу, выраженную в наглядной форме»[7]. Такой же точки зрения придерживается В.Э. Штейнберг, считая, что «модель в широком смысле является любым мысленным или знаковым образом представляемого объекта. В педагогике моделям предъявляются такие требования, как чёткая структура и логически удобная форма представляемого знания, фиксация наиболее важных, узловых моментов, пригодность к широкому спектру задач, психологическая поддержка пользователя»[15].

Модель отображает целостную структуру процесса обучения, начиная от цели обучения до результата, а также взаимосвязь его основных элементов. Л.К. Гейхман выделяет следующие «функциональные характеристики моделей для социальных наук: организационная функция, поскольку модели упорядочивают и соотносят системы, предъявляя их целостность, которую иногда трудно определить без такого структурирования; эвристическая функция модели, так как модели облегчают понимание, предлагая информацию, которая может быть слишком сложной и неясной,в упрощенном виде; прогностическая функция модели позволяет предсказывать

последствия или предвидеть ход событий. Модель может быть основой для формулирования гипотез исследований»[4].

Особую актуальность для данной работы представляет проектирование компьютерных моделей обучения и в этом процессе Е.И. Машбиц[9] выделяет следующие уровни: концептуальный, технологический, операционный и уровень реализации. На концептуальном уровне проектируются основные цели, задачи, содержание, методы обучения и взаимодействие учебной и обучающей деятельности. На технологическом уровне указываются продукты обучения и критерии оценки, позволяющие определить, достигнуты ли намеченные цели, проектируется организационная основа обучения. На операционном уровне проектируется функционирование каждого оператора системы, фиксируются этап обучения, степень индивидуализации, история обучения обучающегося, вид ответов, тип диалога, тип управления. Уровень реализации содержит систему предписаний в виде сценария действий обучающей системы.

С учетом данных определений под моделью мы понимаем весь проектируемый процесс формирования иноязычной речевой компетенции с интеграцией Веб-технологий, взаимосвязь и взаимодействие каждого элемента структуры, направленные на достижение основной цели. Основываясь на положения Е.И. Машбица, в проектируемой нами модели выделяются концептуальный, технологический, оценочный уровни. На концептуальном уровне реализуются принципы, цели, задачи, содержание обучения.На технологическом уровне обучения определяются организационно-методические условия формирования иноязычной речевой компетенции школьников в образовательном Веб-пространстве, а также формы, методы и средства обучения. На оценочном уровне проектируются критерии сформированности компонентного состава иноязычной речевой компетенции школьников в образовательном Веб-пространстве.

Концептуальный уровень определяет ведущие принципы обучения, цели, задачи, содержание обучения. На технологическом уровне фиксируются этапы обучения, определяются методы, средства и формы обучения. Оценочный уровень определяет критерии оценивания сформированности иноязычной речевой компетенции школьников в образовательном Веб-пространстве.

Концептуальный уровень модели формирования иноязычной речевой компетенции школьников в образовательном Веб-пространстве осуществляется в соответствии с определенными методологическими принципами. Под «принципом», согласно словарному толкованию, понимается «основное исходное положение определенной теории, учения, мировоззрения, теоретической программы»[12]. С позиции теории социального конструктивизма, рассмотренного во втором параграфе этой главы, нами выделяются следующие принципы модели формирования иноязычной речевой компетенции школьников в образовательном Веб-пространстве:

Принцип диалогичности между субъектами учебной деятельности

В научной литературе понятие «диалог» используется в различных значениях и рассматривается как процесс диалогического общения, который состоит из непосредственного обмена высказываниями между двумя или несколькими людьми [1], разновидность учебных текстов [1], переговоры, контакты между двумя странами, сторонами [10], одна из форм речи, при которой каждое высказывание прямо адресуется собеседнику и оказывается ограниченным непосредственной тематикой разговора [2], литературная или театральная форма устного или письменного обмена высказываниями между двумя или более людьми, специфическая форма общения и коммуникации [3]. Данное понятие, претерпевая понятийное расширение, в конце XX века было дополнено новым значением – «взаимопонимание и взаимодействие», «двусторонний обмен информацией между человеком и компьютером в форме вопросов и ответов» [12].

Разнообразие понятийного наполнения данного термина обуславливает формулировку определения в рамках данного исследования. Диалог определяется нами как устная или письменная форма коммуникации между ее участниками, основная форма обмена информацией, опытом и знаниями, взаимодействия между субъектами учебной деятельности, опосредованной техническими средствами и способствующей развитию и усовершенствованию когнитивных знаний учащихся и формированию их речевых компетенций.

Диалогичность рассматривается как стремление к гуманизации учебного процесса в противовес жесткому распределению ролей учителя и ученика. Гуманистическая методология базируется на вере втом, что человек является позитивной личностью, стремящуюся к творческому развитию и самосовершенствованию. Здесь важно учесть, что самосовершенствование происходит не изолированно, а во взаимодействии с другими людьми по принципу диалогичности. Принцип монологического, объектного влияния заменяется творческим подходом, способствующим взаиморазвитию и саморазвитию. Здесь диалогичность находит точки соприкосновения с теорией социального конструктивизма, базовыми понятиями которого являются «самосовершенствование», «взаиморазвитие», «конструирование новых знаний».

Как отмечает И.А. Смольянникова [11], любое взаимодействие в пространстве ИКТ диалогично, так как информационно-технологическое пространство само по себе обладает свойством диалогичности.В образовательном Веб-пространстве диалогичность выступает как важнейшее качество коммуникации «ученик – Веб-пространство (субъект взаимодействия)» и «ученик – Веб-пространство (средство связи) – ученик». В первом случае Веб-пространство выступает в роли субъекта взаимодействия в силу наличия Веб-страниц с разной степенью интерактивности и предполагает ответную реакцию средств информационных технологий на действия учащегося. В языковых мультимедийных программах это проявляется в мгновенной проверке результатов упражнений; возможности выбора правильного ответа из множества, введения информации в поле текстов, перехода из одного раздела в другой; вВеб-квестах – возможности перехода из одного раздела в другой, выбора и повторения любого раздела учебного материала. Во втором случае, такие технологии как Facebook, YouTube, подкасты, блоги выполняют роль связи между субъектами взаимодействия и служат площадкой для дискуссий.Например, в блогах, Facebook, YouTube, подкастах это проявляется в возможности размещения комментариев на опубликованный материал автора.

Принцип взаимосвязанного обучения основным видам речевой деятельностив образовательном Веб-пространстве

Многоканальность и мультимедийность образовательного Веб-пространства позволяют взаимосвязанно формировать все основные виды речевой деятельности школьников. Ряд методистов отмечают, что «взаимосвязанное обучение – это обучение, направленное на одновременное формирование четырех основных видов речевой деятельности в рамках их определенного последовательно-временного соотношения на основе общего языкового материала с помощью специальной серии упражнений» [6]. Совместное формирование аудирования, говорения, чтения и письма обеспечивается за счёт их взаимовлияния друг на друга при ведущей роли каждого из них попеременно в зависимости от цели обучения, т.е. возможность доминирования каждого из видов речевой деятельности и изменения в их соотношении. Основными характеристиками принципа взаимосвязанного обучения в образовательном Веб-пространстве являются:

1. Объект обучения – все четыре вида речевой деятельности, реализующиеся посредством ИКТ средств.

2. Определение последовательности и временного соотношения обучения четырем видам речевой деятельности в зависимости от цели, задач, определенного этапа обучения, цикла занятий, характера материала, технических средств обучения.
3. Выбор языкового материала (аутентичного или полуатентичного) из сети Интернет, способствующего активизации рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности. Выбор данного языкового материала осуществляется на основе следующих критериев: аутентичность, информативность, учёт интересов и уровня языковой подготовки учащихся, тематическое соответствие учебной программе, пропорциональность аудитивных и текстовых материалов для осуществления переноса из одного вида речевой деятельности в другой.
4. Разработка серии заданий и упражнений, отражающих специфику взаимосвязанного обучения как рецептивных, так и продуктивных видов речевой деятельности на основе Веб-технологий. Наполненность сети Интернет текстовыми, аудио- и видеоматериалами, а также диалогичность Веб-технологий облегчают разработку заданий и упражнений на аудирование, чтение и письмо. Задания на говорение вызывают некоторые трудности в силу необходимости дополнительных технических средств.

Принцип проблемности обучения в образовательном Веб-пространстве

Проблемность в научной литературе рассматривается как «определенный процесс научного познания» [8]. Принцип проблемности определяется дидактами как «категория дидактики, отражающая закономерности изменения структуры содержания учебного материала и сочетания методов обучения на основе логико-познавательных противоречий процесса обучения и характеризующая способы реализации этих закономерностей в соответствии с целями обучения, развития интеллектуальных способностей учащихся и их воспитания»[8].

Основными категориями принципа проблемности являются проблемная ситуация и проблемное задание. Для создания проблемной ситуации в обучении необходимо поставить учащегося перед необходимостью выполнить такое практическое или теоретическое задание, при котором подлежащие усвоению знания будут занимать место неизвестного. А.М. Матюшкин считает, что проблемная ситуация включает три основные компоненты: а) познавательная потребность в новом, неизвестном отношении, способе или условии действий; б) неизвестное, которое должно быть раскрыто; в) возможности учащегося в выполнении поставленного задания. Данные компоненты проблемной ситуации дополняются противоречием, являющимся, по мнению дидактов, основным звеном проблемной ситуации. Противоречие между знанием и незнанием способствует активизации познавательной деятельности учащихся, поиску познания нового.

Создание проблемной ситуации осуществляется с помощью формулировки проблемного задания. Если при формулировке не проблемного задания учитывается задействование таких процессов как память, восприятие, внимание и основной акцент падает на репродукцию материала, то при проблемном задании задействуется умственная нагрузка. Умственные затруднения и противоречия в проблемном задании заставляют школьников находить решение проблемы путем самостоятельного поиска, мыслить и, тем самым, развивать умственные способности.

Принцип компетентностного подхода

Ориентированный на конечный результат обучения принцип компетентностного подхода положен в основу документа Совета Европы «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» и Государственного образовательного стандарта Республики Узбекистан по иностранным языкам. В данных документах предполагается формирование

иноязычной коммуникативной компетенции, состоящей из лингвистической, социолингвистической и прагматической компетенций.

Лингвистическая компетенция подразумевает владение языковым материалом (фонетика, лексика, грамматика) и видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо).Социолингвистическая компетенция подразумевает умение выбора соответствующей лингвистической формы и способа выражения мыслей в зависимости от ситуации.Прагматическая компетенция предполагает умение ориентироваться в затруднительных ситуациях.

Здесь отражается основная идея компетентностного подхода, в которой главным являются не отдельные знания, умения и навыки, а их совокупность, способность школьников к продуктивной деятельности в различных жизненных ситуациях. Как отмечает И.А. Зимняя, компетентностный подход усиливает практикоориентированность образования, необходимость усиления акцента на операциональную, навыковую сторону результата [5]. Наряду с освоением новых знаний, извлечение и использование их в практической деятельности являются наиболее значимым в школьном образовании в рамках компетентностного подхода. И.Б. Шмигирилова, рассматривая знания в контексте компетентностного подхода, отмечает, что «компетентностное знание – это знание, которое не лежит мёртвым грузом, а выступает в роли ориентира при определении человеком направления своей деятельности и является средством добывания новых знаний, средством самопознания и самосовершенствования, опорой для самореализации и самоутверждения через использование этого знания на практике» [14].

Образовательное Веб-пространство позволяет заполнить пробелы в знаниях на основе материалов сети Интернет и способствует реализации этих знаний во взаимодействии с участниками коммуникации.

Принцип личностно-ориентированного обучения

Базируясь на принципах гуманистической педагогики, принцип личностно-ориентированного обучения ориентируется на ученика как на личность, предусматривая создание условий для его самореализации, обеспечивая его самоопределение и развитие его индивидуальности и неповторимости.

Личностно-ориентированное обучение предполагает: «признание ученика основным субъектом обучения; развитие индивидуальных способностей ученика; определение средств, обеспечивающих реализацию поставленной цели посредством выявления и структурирования субъектного опыта ученика, его направленного развития в процессе обучения» [16].

По мнению Е.С.Полата, личностно-ориентированный подход направлен на воспитание таких общепризнанных ценностей, как открытость, честность, альтруизм, доброжелательность, сопереживание, взаимопомощь. Ученый подчеркивает, что деятельность познания является главной и самостоятельное приобретение знаний, особенно применение полученных знаний, становится приоритетным.

Главным организатором учебной деятельности является учитель, значение которого в личностно-ориентированном подходе, преломляя традиционное понятие «наставник, старший по учению», приобретает новый смысл – понятие «фасилитатора», который содействует ученику в самостоятельном приобретении новых знаний и применении их на практике. Как утверждает Л.К.Гейхман, «задача фасилитатора – помогать движению, направлять процесс обмена информацией, поддержать процесс выработки нового опыта. В роли фасилитатора педагог привлекает собственный опыт участников и использует такие методы, которые основаны на работе

с непосредственным опытом: анализ конкретных случаев, ролевые игры, видео-обратная связь, практические задания»[4].

Базируясь на данные принципы обучения, предлагаемая модель формирования иноязычной речевой компетентности школьников в образовательном Веб-пространстве способствует приобретению следующих умений: понимать полуатентичный и аутентичный тексты на знакомую тематику; пересказать прочитанный, просмотренный, прослушанный материал на английском языке; аргументировать свою точку зрения; понимать основную идею англоязычных текстов; выражать свою мысль в устном и письменном видах на знакомую тематику; составлять тексты на знакомую тематику в устном и письменном видах и размещать их в блогах, вики и подкастах; находить необходимую информацию на английском языке на различных Web - сайтах; заполнять анкеты с личными данными на английском языке; оценивать собственные речевые поступки.

Определив принципы и задачи модели формирования иноязычной речевой компетенции школьников в образовательном Веб-пространстве, необходимо перейти к рассмотрению её содержания. Как отмечалось в первом параграфе данной главы, англоязычная речевая компетенция школьников в образовательном Веб-пространстве включает следующие компоненты: мотивационно-побудительный; лингвистический; рефлексивный.

Мотивационно-побудительный компонент иноязычной речевой компетенции школьников в образовательном Веб-пространстве в свою очередь включает: познавательный интерес к информативным оригинальным текстам; стремление к общению и взаимодействию с другими участниками учебного процесса в образовательном Веб-пространстве; проблемный характер предлагаемых заданий; знакомство с культурой и традициями других народов.

Лингвистический компонент иноязычной речевой компетенции школьников в образовательном Веб-пространстве охватывает основные четыре вида речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо.

Аудирование включает: выявление значимой информации из аудио- и видеоматериалов; выборочное понимание несложного текста, инструкций, объявлений, новостей в аудио и видеоподкастах в рамках изучаемых тем; понимание высказываний собеседника в ситуациях повседневного общения на видеоконференциях и подкастах; прогнозирование содержания устного текста в начале сообщения и выделение главной идеи воспринимаемого аудио-текста на слух.

Говорение включает: свободное выражение своей мысли с использованием простых выражений на знакомую тематику; овладение формами приветствия, знакомства, прощания, поздравления, извинения; участие в онлайн-дискуссиях и диалогах на знакомые темы; умение строить самостоятельно высказывания без предварительной подготовки к адекватно коммуникативной задаче в рамках изученных тем; умение кратко изложить основное содержание прочитанного или услышанного текста; умение рассказать о себе, своей семье, планах, своем окружении; умение рассуждать о фактах, событиях, делая выводы; умение описать жизнь и культуру своей страны и страны изучаемого языка; умение делать сообщения по теме в аудио и видеоподкастах; умение воспроизводить полученную информацию с изменениями.

Чтение включает: извлечение необходимой информации из всего потока информации; умение определить тему и содержание текста по заголовку; умение выделить главные идеи, опустив второстепенные; умение выражать свое отношение к прочитанному; умение предвосхищать возможные события и факты; понимание основного содержания аутентичных сообщений и отрывков из научно-познавательных публикаций; полное понимание инструкций, рецептов и

статистических данных; понимание аргументации; умение раскрывать причинно-следственные связи между фактами и событиями.

Письмо включает: оценку и комментирование блогов, аудио и видеоподкастов; умение писать короткие письма друзьям; умение писать поздравления и выражать пожелания; умение заполнять бланки; умение составлять короткие тексты в вики, в рамках пройденных тем; умение делать выписки из текста; умение описывать свои планы на будущее; умение писать свою автобиографию; умение составлять план прочитанного или прослушанного текста; умение описывать отдельные факты и события.

Рефлексифный компонент иноязычной речевой компетенции школьников в образовательном Веб-пространстве содержит: освоение рациональных приемов самообучения, саморазвития и самоконтроля посредством информационных технологий; комментирование высказываний участников учебного процесса в блогах, подкастах, Google классе; анализ собственных речевых действий и речевых действий других участников учебного процесса.

На технологическом уровне модели формирования иноязычной речевой компетенции школьников в образовательном Веб-пространстве определяются организационно-методические условия обучения, состоящие из ознакомительного, организационного, продуктивного этапов.

Оценочный уровень модели формирования иноязычной речевой компетенции школьников в образовательном Веб-пространстве, раскрывающий критерии сформированности компонентов иноязычной речевой компетенции.

Таким образом, процесс формирования иноязычной речевой компетенции школьников в образовательном Веб пространстве реализуется на основе предложенной модели, составляющими которой являются концептуальный, технологический и оценочный уровни.

Список использованной литературы:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – Москва, 1966. – 598 с.
3. Википедия свободная энциклопедия – https://ru.wikipedia.org/wiki/
4. Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход): Дис. … докт. пед. наук. – Екатеринбург, 2003. – 426 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
6. Зимняя И.А., Неманова Р.П., Петропавлова Л.В. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. – Электронный ресурс: http://journal.pushkin.institute/archive/archive/1986/86-5/ (дата обращения: 16.09.2020).
7. Кушнера Ю.З. Методология и методы педагогического исследования (учебно-методическое пособие). – Могилев: МГУ им. А.А.Кулешова, 2001. – 66 с.
8. Махмутова М.И. Принцип проблемности в обучении. – Электронный ресурс: http://www.voppsy.ru/issues/1984/845/845030.htm (дата обращения: 25.09.2020).
9. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: «Педагогика», 1988. – 192 с.

10. Ожегова С.И. Толковый онлайн словарь. – Электронный ресурс: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=6548 (дата обращения 03.09.2020).
11. Смольянникова И. А. Формирование иноязычной компетенции в социокультурном пространстве диалога (на основе использования информационных и коммуникационных технологий): Дис. … канд. пед. наук. – М., 2003. – 227 с.
12. Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения. – под ред. СкляревскойГ.Н. – Российская академия наук, Институт лингвистических исследований: Издательство «Фолио- Пресс», 1998. – 699 с.
13. Толковый словарь С.И. Ожегова онлайн. – Электронный ресурс: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=23929. (дата обращения: 07.09.2020).
14. Шмигирилова И.Б. Проблемы реализации компетентностного подхода в школьном образовании // Образование и наука. –2013. – № 7 (106). – С. 38-48. Электронный ресурс: https://www.edscience.ru/jour/article/view/227/222 (дата обращения 20.10.2020).
15. Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: Теория, методика, практика. – М.: Народное оорбразование, 2002. – 304 с.
16. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

